

# 高校世界史の指導法

—生徒の世界イメージを広げ、時代の意味を考える世界史授業をめざして—

宮田 雅己

## はじめに

現行学習指導要領（2009年3月告示）によれば、世界史Aでは「近現代史を中心とする世界の歴史を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付ながら理解させ、現代の諸課題を歴史的観点から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う」、世界史Bでは「世界の歴史の大きな枠組みと展開を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付ながら理解させ、文化の多様性・複合性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う」が科目の目標とされている。しかし、高校入学選抜をくぐった生徒の通うそれぞれの高校は、生徒の学力・生活・家庭文化・卒業後の進路において学校ごとの特色を有し、科目としての世界史のおかれる位置もそれぞれの学校において異なっているのが実態である。

本稿は、このような多様性を持つ現代の高校における世界史授業をどのように成立させ、国際化された現代社会で意味を持つ歴史的思考力や生きる力（自覚と資質）をどのように養うかという問題について、筆者の30数年にわたる高校での世界史教育実践を振り返りつつ展開することを目的とする。

## 1、高校における世界史学習の位置

現行学習指導要領において世界史は、地歴科目の中で唯一の必修科目とされている。高校では一般的に大学受験が生徒の学習動機を高めるが、世界史授業は結果的に学習動機の低い生徒も受講することになり、教師にとって授業不成立のリスクをおわせる科目となっている。一方、世界史を受験科目としない大学進学希望者にとっては「世界」歴史の最終学習機会となり、就職希望や専門学校進学希望の生徒にとっては、「歴史」学習の最後の機会となる。世界史は、そういう生徒の高卒後の長い一生の教養を支える科目という性格を持っている。

世界史のもう1つの性格は、地理歴史や公民科目の内容理解の前提となる内容を多く含んでいることである。日本史の各時代の理解にとってそのときその時の世界の動きの理解が大切であることは言をまたない。地理の世界地誌では、歴史的背景理解は不可欠である。現代社会・政治経済・倫理においても、同様である。そのため、多くの学校で必修世界史は1学年に設置されている。

高校世界史の3つ目の性格は、大学進学者にとって、大学進学後の学問研究の土台をなすことである。そして、当然のことながら、4つ目の性格として世界史を受験科目とする大学進学希望生徒にとっては、授業で身につける微に入り細を穿った知識や理解が、入試の成否を大きく分けることになる大学受験科目としての性格

を持っている。

以上から、世界史教師にとっては、教養としての世界史、諸科目の基礎としての世界史、大学以降での学問研究の基礎としての世界史、受験世界史という4側面を同時に満たす工夫がもとめられることになる。世界史教師の苦労とやりがいがあるここにある。

## 2、「私」流の世界史授業法成立まで

世界史教師は、上記の要請に応えようと努力するのだが、個々の教師の来歴をふまえ多様性を持つ勤務校の生徒に対応する中で、その努力は異なる姿を示し、それぞれの教師がたどった道に従ってそれぞれの「私」流の世界史授業の方法を作り上げることになる。昨今は、教育政策立案者がもとめる「主体的で対話的で深い学び」政策のもとで、アクティブラーニングと称する一つの方法が持ち上げられるが、高校生の持つ多様性に応えることは一筋縄で片付くほど簡単なことではなく、そのときその時の最善をもとめる中で結実した個々の教師の「私」流の授業方法を検討していくことこそ、普遍的な授業方法研究へとつながる道だと考える。

### (1) 穴埋めプリント・手製世界歴史地図・世界史通信・記憶再生試験からノート持ち込み論述問題中心試験へ

「私」流世界史授業方法研究の対象として、私自身のこれまでを対象とすることをお許し願いたい。

私の世界史教師人生の始まりは、1980年代の神奈川県立学力中位高校であった。生徒は、大学・短大進学希望、専門学校進学希望、就職希望とバラバラで、大学受験指向に一面化することは難しく、当時はそのように意識はしていなかったが、私の授業は「教養としての世界史」授業の形をとり、より深い疑問には世界史通信で応える形となっていた。同僚教師たちは、それぞれ板書中心の授業、手製のプリント中心の授業をしていたが、この学校で「私」流の授業

方法として完成したのが、穴埋めプリント・手製歴史地図・世界史通信・記憶再生試験からノート持ち込み可の論述問題中心試験への移行というものだった。

この過程を振り返ってみたい。

まず、同僚教師を見て感じたことは、「授業進度が遅い」ということだった。それぞれ生徒の理解をすすめるために良心的に授業を進めているのだが、結果的に授業進度が遅く、第1次世界大戦で終了というように、20世紀の世界が語られることなく世界史が終了してしまう教師がほとんどであった。また、「教科書の章立てにそった授業では地域と時代がバラバラに教えられるのでその時代の横のつながりが分からない」とも思った。これは、多くの世界史教師の授業について今日でも有効な批判だと思われる。そしてこの状況打開のために私がつくり始めたのが、「穴埋めプリント」だった。この穴埋めプリントは、手製世界歴史地図とセットで使った。「手製世界歴史地図」とは、今日高校で使われている世界史資料集では当たり前となっている時代毎の世界歴史地図のことである。当時は、時代毎の世界歴史地図が載っている資料集はなかったため、たまたま見つけた北極中心の断裂ホモロサイン図法らしき全世界白地図に、歴史資料集に首引きで書き込んでつくりあげた「B.C.500年代の世界」「700~800年代の世界」などのように、世界史理解のためにある時点で切り取ったその時代の世界地図のことである。この地図に対応する「穴埋めプリント」は、歴史地図に従い世界諸地域を西から東に進む形で記述する内容となった。

結果として、授業の進み方は教科書の章立てとも他教師の進み方ともずれることになったが、年度末にはなんとか第2次世界大戦までたどり着くことができ、「世界史の進度が遅い」「世界史は地域と時代がバラバラに教えられるのでその時代毎の横のつながりが分からない」現状を打開する点で前進したといえよう。

「世界史通信」は、生徒の疑問に答える新聞

である。進度が速いということは、授業中の説明が荒いということである。細かい説明があった方がよいという意見もあるが、荒い進めの方が歴史の流れが分かりやすいという見方もあり、私は後者の立場から授業後に生徒に書かせる質問に答える形で世界史通信を発行し細かい疑問質問に答えることにした。

具体的な授業と試験にあたっての取り組みは以下ようになる。

- ① 生徒にB4版のノートを用意させ、B5版の穴埋めプリントを見開き左ページに貼付けさせる。見開き右ページには私が説明用に板書する地図や図表や絵やことばの説明などを書き込ませた。生徒がどこに書けばよいかが分かるように、黒板の使い方も工夫した。黒板の左半分を「穴埋めプリント」用の板書に、黒板の右半分を地図・図表・絵・ことばの説明用板書の場所とした。「手製世界歴史地図」にも生徒に国名や民族名や宗教名などを書き込ませるが、その書き込みも黒板の右半分に書くようにした。
- ② 定期試験前にノートに感想や質問事項を書かせて提出させ、感想と質問事項とそれへの回答を載せた「世界史通信」を発行した。生徒のノートには、赤ペンで質問への回答や感想に対する私の感想を書き込み返却した。ノート提出を提出点として加算する教師もいるが、あくまでノートは自主的提出とし加算材料とはしなかった。
- ③ 試験問題は、当初は試験範囲の時代像を映す私が書いた文章に（ ）で穴をあけ、それに当てはまる語句を自分で記憶再生して答える一般的な試験を行っていた。しかし、数年それを重ねるうちに嫌気がさし、ノートを試験会場に持ち込み設問に文章で答える記述中心の試験に切り替えた。なぜ嫌気がさしたのか、当時の記憶をいま思い出せないが、結果としてはこの判断は正しかったといま思っている。

## (2) 問題事前提示ノート持ち込みの試験・ノートチェックと試験前補習

2校目に勤務した学力下位高校で、同じような授業はできなかった。生徒の学習意欲は皆無で、記憶してもすぐに忘れてしまう。授業の前提となる世間的な知識や生活経験が乏しく、授業内容と響き合うことがなかった。「授業なんか好きじゃないよね、勉強が嫌いな生徒の方が普通だよ」と話すと生徒は安心した顔をしていた。

授業は、基本的に私が板書したことを黙って生徒がノートに書き写すという形になった。中学校までの授業でよい経験をしたことのない生徒は、授業で質問に答えたりお互いに相談し合うことは不得意であった。逆に、ただ黒板を書き写す作業は生徒にとって達成感のある作業のようで、板書を書き写し終わると「よく勉強した！」と感想を漏らす生徒が多かった。

問題はここから先である。もともと学習に興味がない生徒、中学校で勉強しなくても成績「1」でも卒業してきた生徒は、試験で悪い点を取ることに低い成績を取ることに慣れており、生活上不便を感じることはない。学習に対する動機付けを見いだすことが難しいのである。

そうした生徒に対応するために学力下位高校の教師は、一定の課題や一定の基準点を示しこれをクリアすることで及第点を与え進級や卒業を認める高校独自の単位認定制度を利用することになる。「進級できないから勉強する(学ぶ)」というマイナスからの発想は、「学んで分かって楽しい」という本来の学び論から外れるが、机上の理想論と異なる現実がここにある。また、学力下位高校では生徒に学習を強制することでしか学校秩序を維持できないという現実への対応でもあった。

私も、定期試験で30点以下の者を落第とすることにしたが、試験方法は前任校と同様の論述試験をつづけた。文章を書いたことのない生徒にとって文章を書くことは至難の技である

が、困難への挑戦は意味のあることである。そこでつぎのような手順を踏んで生徒が及第への道を進むように支援した。

#### ① 試験前にノートをチェックする。

試験は生徒の写した板書の中から解答を導き出せる内容としたので、試験前のある時期にノートを提出させた。ノートの不備な生徒には「完成度〇〇%」と示した上で返却し、完成度100%の他の生徒からノート进行借用して完成度100%にしてから再提出するように指示した。このシステムは、仮に試験で100点をとっても、ノート完成度が50%とした場合には、得点×完成度で50点にしかならないというものであるため、未完成の生徒は完成度100%の生徒からノートを借りて書き写さざるをえないのである。

これには裏がある。学力下位高校にはヤンキーと呼ばれる不良系の生徒が何割か在籍するが、彼らは授業に積極的に参加せず、ともすると授業を妨害しているにも関わらず試験では高得点を取ったりする。中学校で素行不良のために内申書の点数が低く、自分がもともと持っている学力と不釣り合いな学力下位高校に進学した結果起こる出来事である。そして彼らは、学力下位高校に多く在籍する授業に参加しているが低得点となる要領の悪い生徒たちを馬鹿にする。私はこういった不正義をどうしても認められなかった。そこで、ヤンキー系の生徒がノート完成度100%の要領の悪い生徒たちからノートを借りざるを得ない仕組みとしてこのシステムを考え出した。結果として、ヤンキー系の生徒は要領の悪い生徒に頭を下げてノートを借用し試験に臨むという、日頃の生徒間の力関係の逆転現象をつくり出したのだ。

#### ② 試験前に補習に参加し試験の解答をつくる

試験問題を事前に開示し、事前にチェックを受けた板書を書き写したノートを試験会場に持ち込みそれを見ながら解答する試験形式としたが、学力下位高校の生徒にとって事前に自分で解答をつくることは難しい。

そこで、試験前補習として試験対策放課後補習を組んだ。放課後補習では、試験問題文とノートに書いた板書を生徒とともに声を出して読み合わせ、板書の中にある解答に当たる箇所を見つけ出す作業を行う。板書の中の解答に当たる部分を書き出す形の問題だから、解答に当たる部分が分かればそれが正解となる。

私が自分から解答の場所を示すことはないが、何回か読むうちに、生徒の中の誰かが「これが答だ」と必ず見つけ出す。それを聞いた他の生徒が「どこ？どこ？」と見つけ出した生徒に質問し、見つけ出した生徒が他の生徒に説明する。そこまで進むと、私は「それが正解だと思うなら、ノートに分かるように書いておくこと。試験問題の番号を間違えないように気をつけること」とアドバイスし、1問終了とする。

これを定期試験毎に繰り返すと、板書の文章を読む中で正解が見つかることに喜ぶ生徒が出てくる。「あくまでも君たちが正解を見つけたんであって、私が教えたわけじゃないんだよ。」と話す時が、生徒も私もよろこびを感じる瞬間だった。

ヤンキー系の生徒には勉強しないというプライドがあるから、こうした補習への参加も拒否しがちである。しかし、要領の悪い生徒がよい点をとるのを見る中で、1年間の何回目かの定期試験の時に参加するようになる。そして生徒たちが補習で見つけ出した正解を書き込んだノートを見ながら解答用紙に必死に書き写すことが、定期試験での常態になって行く。生徒は、「必死で書いて手がけいれんしそう」といい、試験監督の教師からは「先生の試験は、はじめから最後まで生徒がカリカリと書き続けているから監督が楽だ」という評価を受けるようになる。

このような経過で学力下位高校で形になった授業から定期試験までの一連の流れを、つぎのようにいうことはできないだろうか。「授業で板書を写しノートを完成する→補習に出て自分(集団)で解答をつくる→試験を安心して受け

る→よい点をとって喜ぶ→やればできるという感覚を持つ」という生徒にとっての上向きのスパイラルが成立したと…。

もちろんその後も、授業中は板書の書き写しに尽きるというパッシブな状況は容易に変わることはなかったが、放課後補習での生徒間のやり取りというアクティブな側面は「自主的で対話的な学習」という昨今の学習論にかなっているということもできるのではないかと考えている。「深い学び」となっていると言い切れないが、やればできるという達成感を授業と試験の場で学力下位高校の生徒たちに感じさせたことは、「自己肯定感の低い日本の子どもたち」を憂う教育政策立案者の不安に対する回答となっているとも言ってよいのではないか。ヤンキー系の生徒と要領の悪い生徒の力関係の逆転現象をつくりだしたことも、生活指導上大きな意味があると言えるのではないだろうか。

現在進められている様々な学校教育に関する政策は、「授業は配当される授業時間で完結する」という前提や、「授業とはそれを受ける生徒の日々の生活や生徒同士の人間関係とは無関係に成立する」という前提に立って進められているとしか考えられない内容のことが多い。授業は学習指導と生活指導の両側面を持っている。それを見ない一面的な狭い発想からの教育政策は、現実からのしっぺ返しを遠からず受けることになるだろう。生徒の生活背景や生徒の人間関係、その後の生徒の育ちまで配慮した上で、広い視点にたったの学習論こそ、これからの社会でもとめられるものだと考える。

### (3) 手製世界史年表と手製図表・事前語句提示型論述試験

3, 4校目は学力上位高校での勤務となった。初任校でつくり続けた世界史通信は、2校目の学力下位高校ではつくるのをやめていた。学力下位高校で生徒が知りたい細かい疑問に答えることを、新聞形式で他の生徒に伝えることの意味を、私自身が感じなくなったからである。また、学力下位高校の生徒の質問疑問は、多分に

マニアックな場合が多く、大きな歴史認識にとって意味がないと感じたからでもある。

別の意味で、学力上位高校でも世界史通信をつくることはなかった。生徒の疑問質問やつぶやきを授業の中にそのまま取り込んで、授業を深めることが可能になったため、わざわざ新聞形式に書き込むことの必要性を感じなくなったというのが、その理由だった。

学力上位高校に異動して私が手がけたのは、手製世界史年表（以下、年表）を使った授業であった。年表とは、世界史の同時代的把握をしたいと思った高校時代の私が、大学受験勉強中に自分でつくっていたものだったが、世界史教師の職についてからは、年表を使って縦横無尽に世界歴史を語ることを夢としていた。学力中位高校や下位高校では私自身の世界史理解の浅さと生徒の理解力からその夢はあきらめていたが、学力上位高校の生徒の様子と私自身の世界史理解の一定の深まりとを合わせ考え、年表授業に挑むことにした。

#### ① 年表の作り方

年表作成はそれなりに大変な作業である。世界史資料集巻末の世界史年表を書き写せばいいというわけにはいかない。生徒の理解に必要な範囲で年表に載せる事項を選び、生徒の理解に役立つように時代を区切る（たとえば、私の年表の最初の時代の区切りはB.C.3500年～B.C.1000年だが、つぎはB.C.1000年からB.C.500年となる。徐々に区切りの年数が短くなり、1500年代以降は100年区切り、1800年代以降は50年区切りとなっている）。同じように年表の地域分けもそれなりに苦労する（たとえば、最初の地域分けは、エジプト・エーゲ海・アナトリア・シリア・メソポタミア・南アジア・東アジアだが、つぎの年表では、ギリシア・エジプト・アナトリア・メソポタミア・ペルシア…などのように地域数が増えて行く。そしてヨーロッパ諸国が現在の形にほぼ出そろった16世紀以降はほぼ固定化する）。稿末資料の「500～900年の世界年表」を参照されたい。



年表授業を手がけた初年は、教科書、資料集、角川世界史辞典、「世界の歴史」(中央公論新社)に首引きで毎日年表作成作業を進めた。年表を使うと授業はより速く進むから、年表作成と授業の追いかけっこが続いた。

## ② 具体的な授業展開

時代毎に区切った年表を使う授業では、「その時代の授業」(年表の年代区切り毎の世界の歴史がほぼ一まとまりの単元となる)の初めに生徒に示すのは、世界史資料集の見開きの時代別世界地図である。初任校で苦労してつくった手製世界歴史地図が、現在ではどの資料集にも巻頭にまとめてある。隔世の感である。そして、地理的知識の薄い生徒たちが多いため、世界の地形や気候を補充説明する。人類の発生時はアフリカの地形や気候の説明、大河文明の時は河川名や気候や農作物の説明、騎馬遊牧国家やシルクロードの成立に当たっては、草原と砂漠などの乾燥地帯の説明や遊牧やオアシス農業の説明などをする。

これがすむと、扱う時代の特徴にもよるが、西から東に地域をたどり各地域の個別の歴史の説明となる。生徒には私が書く絵や地図や図表や説明などをメモするように話し、できればメモ専用のノートをつくるように伝える。また年表はB4版なのでノートに貼付けるように生徒に言うが、貼付ける生徒もいれば貼付けない生徒もいる。ノートをつくらず年表の裏側に板書のメモ書きする生徒もいる。ただし、私が黒板に書き付け語る内容が試験対策としてそのまま役立つことに生徒が気づくようになると、ノートを準備する生徒が増えてくる。生徒に質問しながら流れを中心に世界史を語る講義形式の授業がほとんどとなった。

## ③ 年表授業の特殊性

年表授業は、教科書の章立てにそって語る授業とは違った難しさを持っている。章立てにそった授業だと、その時代の登場人物が時代を舞台に活躍し、それ自体がお話としての面白さを持つ。「フランス革命の歴史に何時間もかか

り、授業が先に進まない」という世界史教師の間でよく耳にする話はこうして起こるのだが、話を聞く生徒からすれば話自体が面白いから授業としては面白い授業となる。

これに対して、年表授業はある時代の地球＝世界を神からの視点のごとく空の上から見下ろし、A地域では何があった、B地域では何があった、そしてA地域とB地域の関係はこうだったと、地域の特徴や地域に生きる一般の人々の生活が説明対象になる。しかし、章立て毎の授業のような面白いお話の登場人物はなかなか出てこず、出てくるとしてもサイドストーリーのように、全体の歴史の流れの説明に色をつける登場の仕方や、登場人物がその時代の特徴を象徴的に表す時代理解の材料としての登場の仕方となる。

結果として年表授業は、地域の特徴や人々の生活、地域間の関係の理解や、ある時代が世界史総体に対して持つ意味や私たち現代に生きる人々の生活にとっての意味を検討することを中心にすえる授業となった。

ただし、歴史の意味を中心にすえるとなるとつぎのような疑問が生まれてくる。「そもそも歴史に意味はあるのか」という疑問である。歴史自体に意味はなく人がそれぞれ生きてきたことの単なる積み上げであり単なる記録だと考えると上記のような授業は否定されてしまうことになるのだ。

私自身は、世界歴史は個別の偶然が挟まりつつも大きくとらえれば人類一人ひとりの自覚のあるなしに関わらず人類がともに作り上げてきた大きな世界のシステムの変化発展だと考えているので、各時代はそれぞれ世界歴史の変化発展にとって独自の意味を持っていると考えている。また、人は物事に何らかの意味付けをしないと生きて行けない性質を持つ動物だとも考えているので、歴史学習でも時代毎の意味を考えることは生徒が生きていく上で意味があることだと考えている。しかし、どのようにそれを意味づけるのかは、最終的には学習者である生徒

個人であるし、歴史に意味を見いだすことに興味がない生徒がいることも認めなくてはならない。私としては、そういう生徒であっても、昔の人も今の人と同じように食べ働き家族をつくり苦勞をしていたということ、今とは違う状況の中で今の人とは違う感じ方や考え方生き方をしていたことなどは感じてほしいと考えている。その意味で、年表授業は、章立て毎の人物中心の世界史授業に比して優位性を持つと考えているのだが、いかがだろうか。

以上のことから、年表授業では、生徒の関心や理解を引き出す上でそれなりの工夫が必要になる。資料集や年表を使って話をするだけではともすると平板な話の連続になってしまうのである。西から東に地域をたどって話して行っても、生徒がピンと来ない顔をしている授業が時々あるのである。そういった状況を打開する工夫として、私は半具体物としての「手製模式図」をつくることにしている。稿末の資料「500~600年の世界」をご覧いただきたいのだが、世界史資料集の見開きの時代毎の世界地図と資料集の地域と時代毎の特集ページの間をつなぐものが「手製模式図」となる。「どんな図をつくれば生徒は分かってくれるだろうか？どうしたらピンとくるだろうか？」とあれこれ考え、あるときひらめいてできたものが「手製模式図」で、それで授業を進めると不思議なことに授業がうまく行くことも多い。

#### ④ 事前語句提示型論述試験

定期試験の形は、ノート持ち込み試験から、事前語句提示型論述式試験（稿末資料の「世界史B前期期末試験」を参照）に改めた。学力下位高校のノート持ち込み式の試験では簡単に高得点を取られてしまうため、国立大学の入学試験の論述問題のように語句をつないで時代像を語る問題を1週間前に提示し、当日ノートは持ち込めない形に改めたのである。

この形式で初めて実施した定期試験では高得点者続出を心配したが、予想に反して低得点者が多かった。学力上位高校では、生徒が部活動

に忙しいことや中学校で定期試験の準備をそれほどしなくても簡単に高得点を取れた生徒が多いため、予想に反した結果になったように思う。そこで、学力下位高校の時と同様に、試験前補習を開くことにした。

試験前補習では、提示された語句の意味の調べ方として教科書の索引を利用する方法を教える。そして、指定語句の年代を年表で確認させ、語句と語句とのつながりを考えさせる。手取り足取りのように見えるだろうが、補習に参加した生徒が、集団で、語句の意味を調べ、語句の年代を把握し、その時代のもつ意味を読み解く姿は壮観である。授業を一通り終えた生徒が、授業を振り返りつつ自らの学習を総括することは、生徒にとって意味のあることだと思うのだ。

また、試験前補習の時間に「歴史叙述に唯一の正解などない」「歴史上明らかな誤りでなければ×（バツ）は付けない」などと歴史論をその場で語り、生徒自らの時代像や歴史論の叙述を促して補習を終えることにしている。補習後は、生徒は三々五々のチームをつくって生徒同士の勉強会を始め試験当日を迎えるというのが、その後の試験前のいつもの姿となった。

#### ⑤ 試験の採点方法

試験の採点は、つぎのようになっている。指定語句をうまくつないで歴史像を語っていれば「○（マル）」とする。指定語句をつないでいるが、明らかに歴史上の事実と異なっていれば「×（バツ）」とする。語句の使い方は誤っていないが、語句と語句のつなぎ方の説明が不足していたりつなぎ方が間違っている場合には、波線のアンダーラインを引く。

たとえば指定語句が10個ある場合、「○」のついた語句が8個、「×」の語句が2個、説明不足の波線のアンダーラインが2本ある場合は、「○」は1つ2点、「×」は0点、波線アンダーラインはマイナス1点なので、 $2 \times 8 - 2 = 14$ 点となる。多少の誤りはあっても書けば書くほど点が上がる採点方式としているので、生徒にとっては、安心感のある採点方法となっている

と思う。

#### ⑥ 生徒の実態によって出題方法・採点方法を修正する

以上が、学力上位高校で確立した「私」流の世界史授業法であるが、その後異動した学力中位高校でも、同様の授業と試験を行っている。ただし、生徒の理解度に差があるため、授業では教える項目を減らし、よりていねいな図表の作成と説明をし、試験では「○」1つを3点に改めた。結果として語句の数が減ることで問題量が減り、語句の並び順も学力上位高校で50音順に並べていたのと変えて、解答文で使う順番で並べることにした。学校によって、生徒が難しいと感じるレベルはそれぞれ異なるから、その学校の平均的学力の生徒が50点程度取れるように加減を変えるわけだ。その学校の平均的な生徒が挑戦して達成感が得られ試験こそがよい試験だと思う。

実は、異動した学力中位高校でこの方法が実施できたことは、私にとっては喜びだった。最初の学校の時代の私の力量ではとても挑める方法ではなかったからである。当たり前といえば当たり前のことだが、この30数年間で私の世界史教師としての力量も高まり、世界史理解が深まったことをあらためて感じる事ができた。

### 3. 世界史学習における生徒の成長とは何か・学習指導要領のもとめる国際社会における歴史的思考力および生きる力（自覚と資質）とは何か

以上が、私のたどった世界史教師としての歩みとその結果としてでき上がった高校世界史の指導法である。

最後に、私のたどり着いた指導法の生徒の成長にとっての意味と学習指導要領という歴史的思考力について考え稿を閉じたい。

#### ① 文章を書く

私は結果として生徒に文章を書かせることに一貫してこだわってきた。文章の試験の採点は

穴埋め試験の採点の数倍はかかる（40人学級だと1クラス8時間かかる）から、私の試験方式をまねてくれる人はこれまで1人も出ていない。しかし、文は人を表し生徒の性格・人柄が表れる。生徒と教師の心のふれあいにこれほど優れたツールはない。やってみれば面白く、始めたらずめられない方法だと思っている。あとに続く方を望む。

よかったと思う具体例で一番多くあげられるのが、面倒くさがりの生徒がそれを乗り越え文章を書くことである。書くことが、その生徒の成長にとって持つ意味は大きいと私は思っている。一般的に、苦手意識のある課題を乗り越える体験はその人に自信を与える。とりわけ、知的活動での自信は、恵まれない家庭文化で育ってきた生徒にとっては大変大きな意味があるのではないだろうか。

私は、どの科目であっても、生徒が学習に正面から向き合い課題を達成することが、高校教育が生徒に作り出せる人としての成長であり、それが高校における生活指導の大切な一部をなすと考えている。そして、歴史教育においては歴史的語句をつなげて時代像や歴史像を文章化することが、生徒が歴史を肌で感じることであり、それが学習指導要領のいう歴史的思考力形成にも資すると思っている。

#### ② 生徒が集団で学習する

私の授業形式は講義が中心である。「生徒と生徒の話し合い学習」と教育委員会の指導が下りてくるが、歴史知識をほとんど持たない生徒同士の会話などほとんど意味はない。授業を一通り終え一応の歴史知識を身につけた上で生徒同士の歴史についての会話を作り出すのが、私の方法だ。生徒同士の会話の内容については与り知らないが、会話の結果の共同の作品として答案が書かれる。同じような文章になることもあるが、最後は一人ひとりの生徒が自分で判断し文章化する。この過程を高校生の共同学習論として検討する価値はあると、思っている。

#### ③ 生徒と教師が歴史を語り合う



どうしても自信のない生徒には、自作の解答案を見せに来るように言っている。生徒の文はともするとめちやくちやなので、その文章に赤ペンを入れながら、「〇〇世紀のこの地域では△△だったから、別の地域で××がおこった。世界ではこうだが、この時期日本ではこうだった」などと話しつつ、白い紙に私が図や表や流れ図を書きながら説明する。それを聞いて分かった気になった生徒は、自分の教室に戻りもう一度文を書き直す。これを何度か繰り返す中で、何となく歴史を表す文章の形になる。

生徒が歴史理解の上でどこでつまづいているのかが直に分かり、手間はかかるが生徒理解を深める上でも意味のある取り組みだと思う。

#### ④ 点を取ることは何か・学校における試験とは何か

そうは言っても、ことをはじめに戻して考えると、そうきれいことばかり言っていられない。学力差に関わらず、できれば勉強したくないと考えるのが高校生の多数派だ。その事実に対応しようと、「点が足りないと、点を取らないと落第」のことばで生徒を脅して勉強させるということが、私の指導方法の根底にあるからだ。「点がとれてよかった」「やってみて分かった」という声があとになって聞こえてはくるが、やはり結果論にでしかない。また、「点がとれないと保護者に叱られる」などと日頃から様々なことに脅えている「よい子」の弱みに付け込んだ指導方法ともいえる。

もちろん試験で点が取れることは学習内容を理解していることの証明でもあり、点を取れた方が点が取れないよりも本人の精神衛生上もよいので、点を取らせる指導を一般的に否定はできないが、果たして本来の学習のあるべき姿から見て肯定できるものだろうか、この点については私には全く自信がない。

試験で点を取ることは人間にとっての意味、学校教育制度における試験制度の意味など、研究すべき課題は大きく多いと感じながら、稿を閉じたい。

年表1

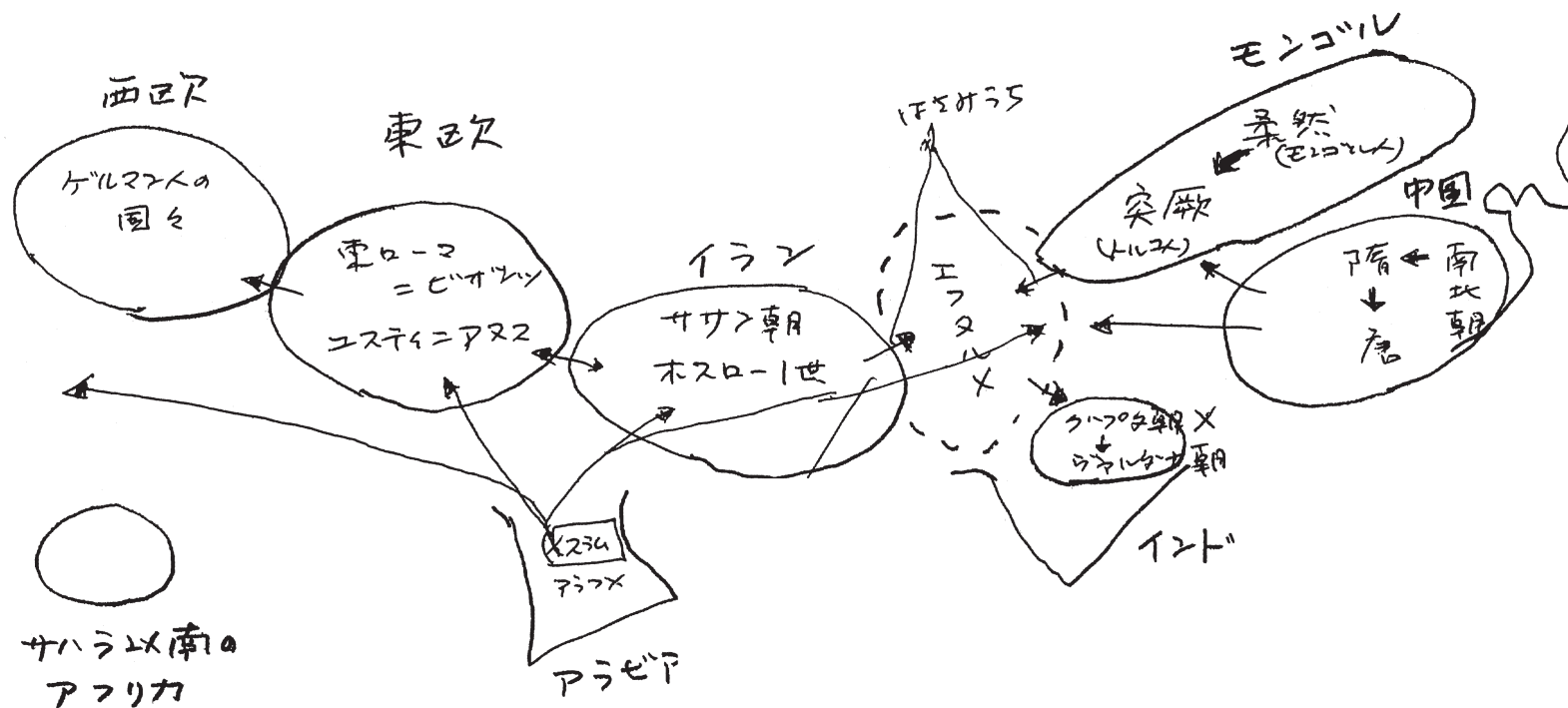
	アメリカ	サハラ以南アフリカ	北アフリカ	西	欧	東	欧	シリア・アラビア・インドネシア・イラン
500	※ ユカタン半島 に( )文明 あこる		ゲルマン人が ( )王国 建国	ゲルマン人が( ) ( )王国、( )王国 ( )王国、建国 ※ イタリアの( )に ( )修道院が建てられ → ( )が力を付け始める	東ローマ帝国の ( )帝 がローマ帝国の 復活をめざす ( )法大全 ( )再建		531 ササニ朝の( )世が 全盛期を迎え、西の( ) ( )帝国と戦い、東の ( )を( )とぼろろに する。	
600			629( )朝 により征服 661( )朝 により支配が始まる		※( )人と ( )人の 衝突 636 東ローマ帝国 が( )軍 に敗北		622 アラビアで( )がヒジュラ 632 ムハンマド死に( )時代 642( )軍がササニ朝を滅ぼす 661( )が( )朝をたて → ( )派と( )派の 対立がはじまる …( )人による他民族 支配の仕組みは	
700	※( )王国 ができて、サハラ 縦断の( )貿易で ( )貿易で 栄える	※( )王国 ができて、サハラ 縦断の( )貿易で ( )貿易で 栄える	756( )朝 が建てられイバリア ( )朝 となる	711 イバリアの( )王国が ウマイヤ朝領土に 732( )の軍がフランク 王国を打ち負かし、 751 フランク王国が( )朝 となる ※( )大帝が( )人と ( )王国を滅ぼす 800( )大帝が( )世 に( )皇帝とされる 843( )条約、870( ) 条約、フランク王国分裂 ※このころイバリアに( ) 王国ができる ※このころ西欧の( )人 ( )として各地に移入	726( )= ( ) 皇帝が( ) 命を出す		750( )派と( )人の 反発で( )革命が起き ( )朝になる …( )が平等な仕組に 756 アッバース朝に( ) が登場	
800					843( )条約、870( ) 条約、フランク王国分裂 ※このころイバリアに( ) 王国ができる ※このころ西欧の( )人 ( )として各地に移入	843( )条約、870( ) 条約、フランク王国分裂 ※このころイバリアに( ) 王国ができる ※このころ西欧の( )人 ( )として各地に移入	843( )条約、870( ) 条約、フランク王国分裂 ※このころイバリアに( ) 王国ができる ※このころ西欧の( )人 ( )として各地に移入	
900								875 アッバース朝から ( )朝が独立

年表2

	インド	東南アジア	シルクロード	チベット・モンゴル	中 国	朝鮮・日本
					北 朝	南 朝
500					↓	↓
550	550 ( ) の 攻撃で ( ) 朝を 22	* ( ) 海 陸ルートがで きる → カンボジアに 扶南にかわり ( ) が でいさる		552 ( ) が柔 然を滅ぼす → ( ) 朝と ともに ( ) をばさみ35に	534 北魏が ( ) に ↓ ↓ 550 ( ) に ↓ 581 ( ) 隋国 589 ( ) が中国統一	502 ( ) ↓ 557 ( )
600	606 ( ) が ( ) 朝 アビシ	* インドネシアに ( ) 王国がで ( ) が 発展		626 チベットに ( ) が ( ) 王 国をたてる	606 隋に ( ) 登場 ( ) 建設と ( ) 攻撃 618 ( ) 建国 ( ) 国家完成 * ( ) と ( ) が印度へ * ( ) に勝ちシルクロードに逃出 690 ( ) が一時唐を滅ぼす 712 ( ) が ( ) の治は ( ) ( ) が ( ) 制が ( ) 制に かわり ( ) 便が登場 755 ( ) が反乱はじめる → 内乱混戦 780 ( ) の建築で ( ) ( ) 制から ( ) 法に 変える	607 日本から 遣隋使が送られ = ( ) 660 ( ) と ( ) が ( ) を滅ぼす 663 日本が ( ) の船に襲われ 676 ( ) が 朝鮮を統一 698 ( ) の五王残りか ( ) 701 日本で ( ) 律令で統一 建國 710 ( ) 京
700	* 700 ( ) が来印 ( ) が来印	* インドネシアの ( ) 朝 がアビ ( ) 寺 院でさる	751 ( ) 朝と ( ) が ( ) 河畔 でたたかう ( ) が 西に伝わる	754 ( ) が ( ) に 滅ぼされる		
800		* カンボジアが ( ) 朝 にかわり	( ) 人が シルクロードに 移住する	840 ( ) が ( ) に滅 される		794 ( ) 京
900					875 ( ) の乱がおこる 混乱 ( ) が ( ) 勢力 をよめき = ( )	

図1 500～600年代の世界

# 500～600年代の世界





資料 1 定期試験問題

世界史 B 前期期末試験

1、地図の問題（20点）

- 2、古代ローマ帝国は、軍事国家として領土を拡大する中で経済を発展させ政治も安定した。しかし、その後軍事的に不利な状況となると経済が不安定となり最後は東西の分裂し崩壊に向かった。その様子を、つぎの語句をつないでまとめなさい。（21点）

属州 ラティフンディア 五賢帝 軍人皇帝 コロナートゥス ゲルマン人 東西分裂

- 3、中国の帝国は、秦→漢（後漢含む）→三国→南北朝→隋→唐と移り変わった。この歴史を、つぎの語句をつないでまとめなさい。（24点）

陳勝呉広の乱 外戚や宦官 黄巾の乱 五胡 華北 江南 煬帝 律令

- 4、インドは広いため、北インドと南インドでは国の出来る理由が異なる。また、北インドには、シルクロード方面からの侵入者が古代相ついだ。このことを意識しながら、つぎの語句をつないでインドの歴史をまとめなさい。（18点）

サータヴァーハナ朝 クシャーナ朝 大乘仏教 ガンダーラ美術 グプタ朝 ヒンドゥー教

- 5、イラン地域の国家は、セレウコス朝→パルティア→ササン朝→イスラム帝国と移り変わった。この様子を、つぎの語句をつないでまとめなさい。（18点）

セレウコス朝 パルティア ササン朝 ビザンツ帝国 シルクロード ムハンマド